

TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESTUDIO DEL AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO EN UN AULA DE 6º DE PRIMARIA

Nombre del alumno/a:

Núria Vicent Bernat

Nombre del tutor/a del TFG:

Juan Pedro Navarro García.

Área de Conocimiento:

Didáctica y organización escolar.

Curso académico:

2017/2018

ÍNDICE

1. RESUMEN.	Pág. 1
2. JUSTIFICACIÓN.	Pág. 1
3. MARCO TEÓRICO.	Pág. 2
3.1. Educación emocional.	Pág. 2
3.1.1. Definición y objetivos.	Pág. 2
3.1.2. Necesidad e importancia.	Pág. 3
3.2. Inteligencias múltiples: inteligencia emocional.	Pág. 3
3.3. Autoconcepto y autoestima.	Pág. 4
3.3.1. Autoconcepto: definición y constructo.	Pág. 4
3.3.2. Autoestima: definición.	Pág. 6
3.3.3. Autoconcepto/autoestima y rendimiento.	Pág. 7
3.4. Áreas determinantes.	Pág. 8
3.4.1. Ámbito familiar.	Pág. 8
3.4.2. Ámbito social.	Pág. 8
3.4.3. Ámbito personal.	Pág. 9
3.4.4. Ámbito físico.	Pág. 9
3.4.5. Ámbito académico.	Pág. 10
4. METODOLOGIA.	Pág. 10
4.1. Objetivos.	Pág. 10
4.2. Muestra.	Pág. 11
4.3. Instrumento.	Pág. 11
4.4. Procedimiento.	Pág. 12
4.5. Análisis de datos.	Pág. 13
5. RESULTADOS.	Pág. 13
5.1. Hipótesis 1.	Pág. 13
5.2. Hipótesis 2.	Pág. 18
6. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.	Pág. 18
7. BIBLIOGRAFÍA.	Pág. 20
8. ANEXOS.	Pág. 22

1. RESUMEN.

El objetivo de la realización de este trabajo ha sido, principalmente, comprobar si el nivel de autoconcepto y autoestima de unos alumnos de 6º de primaria mostraba una relación significativa con el rendimiento académico que presentaban dentro del aula. La muestra evaluada ha sido de 26 alumnos de 6º de primaria pertenecientes al CEIP Pintor Gimeno Barón en Vila-real. La metodología empleada en este estudio ha estado formada por la realización de la escala del autoconcepto de Piers Harris, que permite obtener información sobre cómo se percibe el alumno/a (autoconcepto global) y también sobre los diferentes aspectos de su forma de ser y comportamiento a través de 6 dimensiones; y la realización de una entrevista a la tutora de los alumnos, con el objetivo de obtener más información del rendimiento académico de cada alumno/a dentro del aula.

Los resultados obtenidos muestran que la en la mayoría de los casos (73,08%) la puntuación obtenida en autoconcepto global muestra una relación significativa con el rendimiento académico, y en ocasiones, con el comportamiento dentro del aula. En aquellos alumnos que no se encuentra una relación significativa entre ambas dimensiones (26,92%) se deben considerar otros aspectos como, por ejemplo, la baja puntuación en dimensiones específicas de mucha importancia que puedan llegar a impedir a los alumnos ver la realidad y, por ello, considerarse de forma negativa.

Palabras clave: *autoconcepto, rendimiento académico, personalidad, inteligencia emocional, educación, inclusión.*

2. JUSTIFICACIÓN.

La razón por la que seleccioné esta temática relacionada con el autoconcepto y el rendimiento fue porque, en los últimos años, esta dimensión de la personalidad ha ido ganando una importancia considerable tanto dentro de la educación como en la sociedad en general. Cada vez es más importante y se valora más la educación emocional de los más pequeños a modo de defensa y prevención de futuras situaciones consideradas de riesgo.

Desde mi punto de vista, creo que la educación emocional y el desarrollo de la autoestima es un tema muy interesante y además muy necesario en la sociedad actual. En el fondo somos seres sociales y emocionales, por lo que no toda la educación de los más jóvenes debería ir enfocada a trabajar el ámbito de la inteligencia, sino también a desarrollar y trabajar los aspectos relacionados con la autoestima y el amplio y complicado mundo de las emociones. Muchos jóvenes no saben controlar ni entienden sus emociones, lo que en un futuro puede derivar en comportamientos problemáticos y una falta de autovaloración importante. Por lo tanto, en consecuencia, como afirma Vallés (2000): deben producirse una serie de actitudes positivas de sensibilización ante la necesidad de descubrir las emociones y sentimientos propios y ajenos, y la conveniencia social y personal de mejorar las relaciones interpersonales.

Es necesario empezar a actuar e implementar la educación emocional en los centros educativos, ya que hay evidencias de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc. (Scales y Leffert, 1999).

Mediante esta investigación he pretendido comprobar y corroborar los resultados obtenidos en aquellos estudios en los que he basado mi trabajo. Por tanto, ¿mantiene una relación significativa el autoconcepto con el rendimiento académico de los alumnos?, ¿existen diferencias considerables en relación al autoconcepto entre ambos sexos? Estas son las preguntas que se han planteado y que pretenden responderse mediante este estudio.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1. Educación emocional.

3.1.1. Definición y objetivos.

Bisquerra (2003), considera la educación emocional como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.” (p. 27).

Además, si hablamos de la educación emocional no podemos dejar sin definir y tratar el concepto de emoción y que implicaciones tiene este en la práctica. En general, hay un acuerdo en considerar la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada (Bisquerra, 2003). Es decir, las emociones surgen como reacción a algún estímulo tanto interno como externo.

Ahora que ya conocemos y entendemos el concepto de emoción y educación emocional, es necesario conocer cuáles son los objetivos de esta modalidad educativa. Si nos preguntamos qué se pretende conseguir con la implementación y expansión de la educación emocional, encontramos que: “Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.” (Bisquerra, 2003, p. 29)

3.1.2. Necesidad e importancia.

Según Bisquerra (2003), la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Dentro de este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.

Por tanto, podemos afirmar que la educación emocional es necesaria y de gran importancia para el desarrollo integral de las personas, que no solo necesitan unos conocimientos académicos sino también unos emocionales, que les permitan conocer y dominar con eficacia el complejo constructo de las emociones. Es por ello que en la escuela se debe plantear enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de factores de riesgo o, al menos, que palien sus efectos negativos. (Viloria, 2005)

Y, por último, la educación emocional es indispensable en tanto que pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. (Bisquerra, 2003)

3.2. Inteligencias múltiples: inteligencia emocional.

Howard Gardner, puso en cuestión el tradicional concepto de CI (coeficiente intelectual) y propuso como alternativa la teoría de las inteligencias múltiples publicando en 1993 el libro *Multiple Intelligence: The theory in practice*. En esta obra Gardner (1995) distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemático, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, Gardner (2001) añade dos más: la inteligencia naturalista y la existencial.

De todas las inteligencias mencionadas, las que se encuentran relacionadas con nuestro objeto de estudio, la inteligencia emocional, son las inteligencias intrapersonal e interpersonal. La inteligencia interpersonal tiende a asociarse con lo que otros autores han denominado inteligencia social (Zirkel, 2000; Topping, Bremmer y Holmes, 2000; Topping, Holmes y Bremmer, 2000; Cherniss, 2000, etc.), mientras que la inteligencia intrapersonal se podría asociar con la inteligencia personal (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000).

A pesar de la aparición de estos dos conceptos que se acercaban al de inteligencia emocional, no fue hasta la aparición de dos artículos en revistas especializadas (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990) que este empezó a ganar importancia. Fue este último el que tuvo mayor resonancia, cuyo título era, precisamente: *Emotional Intelligence* (Salovey y Mayer, 1990).

Pero no fue hasta unos años más tarde, cuando Daniel Goleman con su libro *Inteligencia emocional* (1995), basado en los trabajos de Salovey y Mayer (1990), le daría a este concepto una difusión espectacular. En su obra, Goleman (1995), afirmaba que todas las personas podían aprender a ser emocionalmente inteligentes y felices.

Habiendo explorado ya los orígenes del concepto de inteligencia emocional, es necesario conocer qué es la inteligencia emocional. Desde el punto de vista de Goleman (1995) la inteligencia emocional es:

1. **Conocer las propias emociones:** Tener conciencia de las propias emociones y reconocerlas.
2. **Manejar las emociones:** Expresarlas de forma apropiada y suavizar sentimientos negativos.
3. **Motivarse a sí mismo:** Las emociones y la motivación están interrelacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas.
4. **Reconocer las emociones de los demás:** Empatía, que requiere conocimiento de las propias emociones.
5. **Establecer relaciones:** La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal.

3.3. Autoconcepto y autoestima.

3.3.1. Autoconcepto: definición y constructo.

“El autoconcepto hace referencia a las percepciones que el individuo tiene de sí mismo. Es una formación cognoscitiva que se crea a partir de una mezcla de imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos a los demás” (González y Tourón, 1992).

El mayor cambio con respecto al autoconcepto se produjo a partir de los años sesenta, cuando se asumió de modo generalizado una concepción jerárquica y multidimensional del mismo (Marsh y Shavelson, 1985). Según esta nueva perspectiva, el autoconcepto global estaría compuesto por varios dominios (el académico, personal, social y físico), cada uno de ellos dividido a su vez por subdominios o dimensiones de mayor especificidad.

Según Marsh y Shavelson (1985) el modelo del autoconcepto presenta las siguientes características:

- **Estructura multidimensional:** las autopercepciones se encuentran organizadas según su naturaleza en dimensiones específicas, más o menos amplias.
- **Ordenamiento jerárquico:** Según este modelo, las dimensiones del autoconcepto derivadas directamente de las experiencias concretas se organizan para dar lugar a otras dimensiones más globales, las cuales pueden a su vez reorganizarse a otro nivel, o niveles, más generales.

- **Estabilidad en sus dimensiones más genéricas e inestabilidad en las más específicas:**
Esto implica que un fracaso en una asignatura en un momento dado puede afectar a la dimensión específica, pero es poco probable que, por ello, sin más, modifique el autoconcepto general o global.
- **Con entidad propia:** El autoconcepto es un constructo con entidad propia, y, por tanto, diferenciable de otros constructos.

Como dato interesante mencionar que fue Fitts (1965) uno de los primeros autores que describió el autoconcepto como un constructo multidimensional; estudió los niveles específicos del autoconcepto y autoestima y señaló ocho componentes, cinco externos: físico, moral, personal, familiar y social; y tres internos: identidad, autosatisfacción y conducta.

Además de estas investigaciones, han aparecido muchas más a lo largo de los años, concretando y completando las teorías ya existentes, con la intención de matizar un concepto tan complejo como es el autoconcepto. Esta complejidad se debe, sobre todo, a que se trata de un constructo cambiante, que varía mucho, y como explican Zabala y Palacios (2008), de un conocimiento que no está presente en el momento de nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo evolutivo.

Muy relacionada con esta afirmación se encuentra la definición que González-Pienda, Núñez, Glez y García (1990) dan del autoconcepto:

“La imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información, tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (...) y valores (...). En consecuencia, el autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad”.

Por último, podemos diferenciar distintas etapas en la creación y definición del autoconcepto (Elexpuru y Garma, 1990; Amescua y Pichardo, 2004). Por ser la etapa en la que se centra nuestro estudio, analizaremos la etapa de educación primaria (6 a 12 años). Durante esta etapa, el autoconcepto se describe en términos de carácter psicológico y social principalmente, y gracias al desarrollo cognitivo que experimentan, se basa en más categorías.

- Con la entrada en el contexto educativo/escolar, los factores que influyen en la construcción del autoconcepto se multiplican: toma de conciencia de logros y/o fracasos y un aumento de las interacciones sociales, que se vuelve además más variadas.
- La noción de constancia del sexo, propia de los 5-6 años, y la identidad sexual basada en las características anatómicas de los 7-8 años irán favoreciendo una adecuada percepción de sí mismos.

- Y al final de la etapa, hacia los 9-12 años, la aceptación social se vuelve muy importante, ocupando un espacio privilegiado en la escala de valores del niño.

3.3.2. Autoestima: definición.

Desde el punto de vista psicológico, Yagosesky, R. (1998) definió la autoestima como:

“El resultado del proceso de valoración profunda, externa y personal, que cada quien hace de sí mismo en todo momento, esté o no consciente de ello. Este resultado es observable, se relaciona con nuestros sentidos de valía, capacidad y merecimiento, y es a la vez causa de todos nuestros comportamientos”.

La autoestima es un constructo inherente a todos los seres humanos, es un producto social que se desarrolla gracias a la interacción hombre-mundo y a la experiencia social. Este carácter social y desarrollador la proveen de una importante significación para la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Además, es uno de los pilares fundamentales sobre el que se construye la personalidad desde la infancia, y uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez (DuBois, Bull, Sherman, y Roberts, 1998).

Sin embargo, la autoestima no es un rasgo estático ni estable en el tiempo, sino más bien un índice dinámico y sujeto a cambios que se ve influido por las experiencias a las que las personas nos vemos expuestas. (Baldwin y Hoffmann, 2002). Es por ello que tiene una naturaleza dinámica, multidimensional y multicausal debido a la diversidad de influencias que la forman en un proceso de interacción continua.

La etapa que trataremos en esta investigación, que podría considerarse preadolescencia, es un periodo en el que, tanto chicos como chicas deberán hacer frente a importantes cambios y distintas tareas evolutivas (Havighurst, 1972), por lo que es de esperar que su nivel de autoestima experimente cambios y variaciones durante estos años. Sin embargo, los estudios que han analizado la evolución de la autoestima en la adolescencia fallan a la hora de aportar datos concluyentes según Jiménez, Oliva y Sánchez (2004). A pesar de esto, algunas investigaciones si coinciden en la presencia de un decremento de la autoestima durante la preadolescencia, que tiende a recuperarse a lo largo de la adolescencia (Rosenberg, 1986; Savin-Williams y Demo 1984).

Como hemos podido observar, hay diferentes definiciones y puntos de vista en lo que a la autoestima se refiere, sin embargo, todos coinciden en una idea central: es conocerse así mismo, es la función de velar por uno mismo, es autodefenderse, valorarse, autoestimarse y autoobservarse. La autoestima es aprender a querernos, respetarnos y cuidarnos. Depende esencialmente de la educación en la familia, la escuela y el entorno. Constituye una actitud hacia sí mismo. (Jiménez, Oliva y Sánchez, 2004).

3.3.3. Autoconcepto/autoestima y rendimiento.

En la mayoría de las investigaciones se ha encontrado una relación, sea mayor o menor, entre el autoconcepto y las experiencias y/o logros escolares de los alumnos. Pero, una vez demostrado que existe esta relación, la problemática se ha centrado en averiguar cómo es esta relación (unidireccional, bidireccional, etc.), además de cuáles son los procesos que la hacen posible. Los resultados en general, no son concluyentes. (González-Pianda, Núñez, Glez y García, 1997)

En general, los datos disponibles parecen ofrecer más apoyo a la hipótesis de la supremacía de la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento del alumno, que no al contrario. Por tanto, estos resultados demuestran dos hechos: el primero, sería que efectivamente el autoconcepto es fuente de motivación que incide de forma directa y pasiva (si necesidad de ninguna cognición por parte del sujeto); y el segundo que los resultados de aprendizaje también inciden sobre el autoconcepto, pero de forma activa, como resultado de una elaboración cognitivo-afectiva por parte del autoconcepto. (González-Pianda, 1993; González-Pianda, Núñez y Valle, 1992; Núñez, 1992).

Es posible que la causa de la gran divergencia de resultados que hemos mencionado anteriormente esté en que tanto el rendimiento como el autoconcepto están sujetos a la influencia de muchas otras variables que, con frecuencia, no suelen ser tenidas en cuenta (Cabanach, et al., 1996; Núñez, González-Pianda, García, et al., 1995; González-Pianda, Cabanach, et al., 1995; Valle et al., en prensa).

Por ejemplo, una de estas variables serían las expectativas de logro o las atribuciones causales. Platt (1988) constató en su estudio que las atribuciones causales que el sujeto realizaba influían directamente sobre el autoconcepto e indirectamente sobre el rendimiento.

Las atribuciones causales tienen lugar cuando, al obtener un individuo información autorreferente, buscará la causa de ese resultado. No obstante, este proceso estará determinado y condicionado por el sujeto, es decir, si tiene interés en conocerse a sí mismo tal y como es, sin miedo a la información negativa, buscará ese resultado, sea el que sea; en cambio aquellos que tienen miedo y quieren mantener una imagen positiva de sí mismos, sesgaran o censurarán estas causas. Así pues, mediante esta estrategia, estos procesos se convierten en una especie de armadura defensiva. Un caso particular de este tipo de planteamientos es la teoría del autorrespeto de M. Covington. Estos procesos se relacionarían con el rendimiento académico mediante la atribución causal que los alumnos realizasen de sus experiencias de fracaso o éxito, condicionando además la posible aparición de dificultades en el aprendizaje

Una vez encontrada la causa, sea cual sea, puede conllevar cambios en algunas de las dimensiones específicas del autoconcepto, pero raramente en la global, de carácter más estable. Por tanto, con este hecho podemos constatar la dependencia del autoconcepto y el tipo de atribución causal que se realice. (González-Pineda, Núñez, et al., 1997).

En definitiva, estas investigaciones ponen de manifiesto que el autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional y también que la implicación activa del sujeto aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus capacidades valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez, González-Pienda, et al., 1995).

3.4. Áreas determinantes.

3.4.1. Ámbito familiar.

Según Navarro, Tomás y Oliver (2006), la familia es el primer contexto de desarrollo del autoconcepto. Además, desarrolla una función psicológica muy importante en la formación del autoconcepto o identidad de sus miembros (Musitu y Allatt, 1994; Noller y Callan, 1991).

Es por ello que, tal y como Goleman (1996) afirma, la familia es la primera fuente de aprendizaje emocional y argumenta que el impacto que tiene este temprano aprendizaje es profundo, puesto que el cerebro del niño tiene su máxima plasticidad y maleabilidad en esos primeros años de vida.

Por otra parte, Bach (2001) afirma:

“Es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuesta ante ambas cosas”.

Es, por tanto, muy importante que el entorno familiar sea capaz de corresponder las emociones de sus hijos, pues la manera en la que los padres manejen sus propias emociones y reacciones ante sus hijos, determinará en gran medida las competencias emocionales futuras de estos, llegando incluso a empobrecer o restringir su registro emocional. (Vivas García, 2003)

3.4.2. Ámbito social.

James (1890) y Cooley (1922) definen el autoconcepto social como la autopercepción de cuánto son admiradas unas personas por otras, coincidiendo el autoconcepto social con la autopercepción de la aceptación social. Otros autores, en cambio, lo definen como la autopercepción de las habilidades o competencias sociales. (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

El autoconcepto social, se asocia de manera significativa con numerosos rasgos psicológicos tales como la estabilidad emocional, la sociabilidad y la responsabilidad. Las habilidades sociales, entendidas como repertorios de conductas y actuaciones que permiten interactuar satisfactoriamente en los contextos socioculturales y que generan consecuencias positivas para todos los implicados en la relación, guardan una estrecha relación con el autoconcepto (Durá y Garaigordobil, 2006): las relaciones interpersonales de un individuo son más exitosas cuanto mayor

destreza social posee y, como consecuencia, se siente mejor consigo mismo, lo que repercute en un aumento de su autoimagen social. (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Hay multitud de investigaciones y estudios en relación al autoconcepto social, a diferencia de otros aspectos del mismo que siguen sin ser muy investigados. Algunos de los resultados son dignos de mención.

En un estudio piloto (González y Goñi, 2005) constataron que la autopercepción como ser socialmente competente y la autopercepción como ser socialmente aceptado, guardaban una estrecha relación entre sí, hasta el punto de conformar un único componente. Es por ello que optaron por concebirlo como un todo, integrado por aspectos relacionados tanto con la competencia o habilidades sociales, como con la aceptación social. (Goñi y Fernández, 2007)

3.4.3. Ámbito personal.

El término autoconcepto personal, ha sido elegido con preferencia a otras denominaciones (como las de autoconcepto emocional o autoconcepto moral...) por resultar más comprensivo que otras y por entender que incluye a todas ellas. (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008)

Según Esnaola, Goñi y Madariaga (2008):

“El dominio personal del autoconcepto hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. Entendemos que el autoconcepto personal consta al menos de cuatro dimensiones: el autoconcepto afectivo-emocional (cómo se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones), el autoconcepto ético/moral (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada), el autoconcepto de la autonomía (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio) y el autoconcepto de la autorrealización (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida)”.

Como hemos dicho anteriormente, hay algunos dominios del autoconcepto que no han sido muy investigados, por ello no tenemos aún mucha información al respecto. Otra causa de ello sería la falta de una concepción multidimensional del autoconcepto personal en las investigaciones. (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008)

3.4.4. Ámbito físico.

“Nuestros alumnos deben estimar su cuerpo, aceptarlo con sus limitaciones y defectos, admirarlo y sentirse agradecidos y felices con él. Los adultos no debemos contagiarles nuestros viejos resabios que menosprecian el cuerpo...Es importante que interioricen con orgullo su fisonomía.” (Alcántara, 2001, p.86)

Tal y explica González (2005) en su artículo, es a partir de los años noventa cuando se empieza a prestar especial atención al autoconcepto físico. Una de las propuestas más convincentes fue la de Fox y Corbin (1989), que diferenciaron cuatro dimensiones: la condición, la habilidad, el atractivo y la fuerza. Estas estarían situadas a un nivel de menor concreción que el autoconcepto físico general, y este, a su vez, estaría en un rango jerárquico inferior al general.

Goñi y Zulaika (2000) constataron en un estudio que, entre la actividad física y el autoconcepto existe una relación bidireccional positiva, aportando datos de que el autoconcepto de aquellos que practican deporte escolar, a los 10 y 11 años, es superior al de quienes no lo practican. A pesar de estos resultados no es correcto generalizar ya que se trata de una relación ambigua (Hausenblas y Fallon, 2002) y aún no muy investigada.

En cambio, a diferencia de lo anteriormente mencionado, están bien confirmadas las diferencias de género en cuanto al autoconcepto físico: las chicas suelen estar más preocupadas por los aspectos físicos que los chicos, sobre todo por la apariencia física y el control de peso (Collins, 1991).

3.4.5. Ámbito académico.

Los resultados de las diversas investigaciones sobre la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico muestran la existencia de una significativa relación entre ambas variables, aunque las relaciones entre autoconcepto general y rendimiento académico son relativamente bajas. (Navarro et al, 2006)

En relación con la escuela, encontramos que la retroalimentación o feedback que los niños reciben por su trabajo y actuación, por parte de sus maestros, y la forma en que la interpretan, influye significativamente en el desarrollo de su autoestima. Los niños necesitan el refuerzo positivo de sus logros y la comprensión y ayuda en sus fracasos escolares. (Navarro et al, 2006)

Así pues, podemos constatar que la relación entre la escuela y la autoestima es muy potente, aunque resulta difícil valorar en qué dirección se produce la relación, o si, probablemente la relación sea bidireccional. (Navarro et al, 2006)

Otras variables con las que el autoconcepto académico correlaciona positivamente son el ajuste psicosocial, calidad de la ejecución del trabajo, aceptación y estima de los compañeros, liderazgo y responsabilidad en los adolescentes (García y Musitu, 2001).

4. METODOLOGÍA.

4.1. Objetivos.

Mediante la realización de este trabajo se han querido comprobar las siguientes hipótesis:

- El nivel de autoconcepto global influye significativamente en el rendimiento general académico.
- La diferencia de sexo influye en el autoconcepto global.

4.2. Muestra.

La muestra escogida para realizar este estudio ha sido una clase de 6º de primaria, es decir, niños de entre 11-12 años. Todos ellos alumnos del CEIP Pintor Gimeno Barón. He escogido este grupo para llevar a cabo el análisis porque ha sido la clase en la que he estado impartiendo docencia durante mi período de prácticas y, por ello, consideraba que sería más fácil para mi poder analizar el rendimiento. La muestra total consta de 26 alumnos (N=26), que a su vez se dividen en n=9 de sexo masculino y n= 17 de sexo femenino.

4.3. Instrumentos.

Los instrumentos utilizados han sido los siguientes:

1. Escala de autoconcepto (Piers Harris)

Este cuestionario está dirigido a niños de entre 7 y 12 años y tiene como objetivo obtener información sobre la percepción que el niño/a tiene de sí mismo/a (autoconcepto global) y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento. Este cuestionario abarca las siguientes dimensiones:

- **Autoconcepto conductual:** Percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones.
- **Autoconcepto intelectual:** Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas.
- **Autoconcepto físico:** Percepción de apariencia y competencia física.
- **Falta de ansiedad:** Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional.
- **Autoconcepto social o popularidad:** Percepción del éxito en las relaciones con los otros.
- **Felicidad-satisfacción:** Valora la autoestima: grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

Esta escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide al alumno/a que decida SI coinciden o NO con lo que piensa. Si en algún caso dudan entre el sí y el no, hay que contestar pensando en cómo son la mayoría de las veces, no pudiendo dejar ninguna en blanco. Es importante que cada uno conteste según cree que es en realidad, y no según le gustaría ser o piensa que debería ser.

Se aplica la corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado en la plantilla proporcionada. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala.

La puntuación directa obtenida de cada dimensión se traslada a la puntuación percentil, según los baremos de cada nivel, y todo ello se refleja en la hoja individual de resultados. La suma de las puntuaciones de todos los factores nos permite hallar el autoconcepto global. En la hoja de resultados hay también un apartado donde el tutor/a puede indicar si los resultados se ajustan a la observación diaria.

2. Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada realizada a la tutora del curso en cuestión, me ha permitido obtener información relacionada con el rendimiento global de cada alumno, tanto en clase, como lo que parece reflejarse en el aula del trabajo en casa.

Con este tipo de entrevistas, se pueden realizar preguntas abiertas a la persona entrevistada pero siempre orientándolas hacia la información que necesitas. A partir de las preguntas fijas, se han ido comentando otros detalles que podían resultar de interés para la investigación.

He realizado esta entrevista porque no creía conveniente utilizar solo las calificaciones o notas para demostrar el buen o mal rendimiento de un alumno, ya que a veces las calificaciones no se ajustan al buen rendimiento e implicación que un alumno/a presente dentro del aula.

Las preguntas realizadas a la tutora han sido 2:

1. ¿Tiene el alumno/a un buen rendimiento en el aula?
2. ¿Se adapta este rendimiento a sus calificaciones?

4.4. Procedimiento.

Los cuestionarios sobre el autoconcepto y la entrevista a la tutora se realizaron en diferentes días. En primer lugar, como el test contenía 80 afirmaciones dicotómicas que requerían una introspección y un gran nivel de concentración y mantenimiento de la atención, para conseguir el mejor y más objetivo resultado, decidí dividir el cuestionario en 3 partes: dos de ellas con 30 afirmaciones y la última con 20. Para asegurar que no hablasen entre ellos o hubiese desorden en el aula, hice 3 grupos entre todos los alumnos y los llevé conmigo a otra aula para realizar el cuestionario. Además, también, para conseguir el mayor nivel de sinceridad les dije que no escribiesen el nombre en el cuestionario, convirtiéndolo en anónimo, pero como necesitaba los nombres para comparar, escribí detrás de cada papel unos símbolos que solo yo conocía para asignar cada cuestionario a un alumno/a.

El lugar de aplicación fue la clase de 5º de primaria, y si esta no estaba disponible, el aula de compensatoria. Como tenía que ausentarme un momento del aula, mandaba tareas y mientras unos hacían el cuestionario los demás trabajaban. Además, la supervisora del colegio estaba allí también para vigilarlos de mientras. Antes de repartir los cuestionarios, se explicó a los alumnos de qué trataban y para qué servían. Les tranquilice, diciéndoles que no era ningún examen y que no había respuestas correctas o incorrectas además de pedirles la máxima sinceridad posible sin miedo a ser juzgados, ya que era anónimo y privado. Por supuesto, también les dije que si no entendían alguna afirmación podían preguntarme, ya que al ser alumnos de 6º de primaria, aún no tienen un vocabulario muy amplio.

Par realizar la entrevista con la tutora, busqué alguna tarde que no tuviésemos mucho trabajo y pudiésemos centrarnos en ello. Al ser un centro con jornada continua, por las tardes no hay alumnos. Así pues, antes de empezar le expliqué a la tutora la finalidad de la entrevista, y porque necesitaba más datos de los alumnos. Durante la entrevista, formulé las dos preguntas mencionadas anteriormente y a partir de ellas iban surgiendo otras y más información sobre cada alumno/a, como por ejemplo la situación familiar, sus capacidades, las ayudas fuera del centro, etc.

4.5. Análisis de datos.

Para realizar el análisis y la posterior evaluación de los datos, se han utilizado principalmente los resultados obtenidos con el cuestionario de Piers Harris. Estos resultados se han dividido posteriormente en las diversas dimensiones que estudia el cuestionario y se han creado, de forma informatizada, los gráficos correspondientes a cada una de ellas para los 26 alumnos del estudio. Se ha utilizado para ello el programa de base de datos Office Excel, que ha permitido realizar los cálculos necesarios, como sumas y medias, y también los gráficos y tablas de una forma rápida y sencilla.

5. RESULTADOS.

Tras administrar los cuestionarios de autoconcepto a los alumnos de 6º de primaria, y la posterior realización de la entrevista a la tutora para obtener más información sobre el rendimiento de los alumnos, los resultados que se han extraído nos ayudaran a comprobar si las hipótesis previamente planteadas se cumplen o, por el contrario, se rechazan. Tanto los cuestionarios de autoconcepto como la entrevista se han analizado y evaluado de forma individualizada, es decir, alumno por alumno, para así poder obtener las puntuaciones que sean significativas y plasmarlas en los resultados globales.

5.1. Hipótesis 1. El nivel de autoconcepto global influye significativamente en el rendimiento general académico.

Los resultados obtenidos en el cuestionario pertenecen a 6 dimensiones específicas del autoconcepto y al autoconcepto global, que se obtiene sumando todas las puntuaciones directas de

las dimensiones específicas. Para nuestro estudio nos interesan, principalmente, las puntuaciones del autoconcepto global, pero parece también adecuado comentar los resultados obtenidos en las dimensiones específicas, ya que juntas forman el autoconcepto general.

Se puede observar en el **gráfico 1**, correspondiente a la dimensión conductual, varias puntuaciones significativas. Cada una de estas puntuaciones hace referencia a la percepción de cada alumno de su comportamiento en diferentes situaciones. Destacan el S6 y el S15 que presentan una puntuación de $n=85$, es decir, el máximo posible que se puede obtener en esta dimensión. Por otra parte, el S7, S9, S10 y S21 presentan una puntuación muy baja que podría indicar una conciencia sobre los propios problemas de comportamiento. El S3, S8, S17 y S18 presentan una puntuación de $n=35$, que aun siendo más alta que la de los sujetos anteriores seguirían estando por debajo de la media.

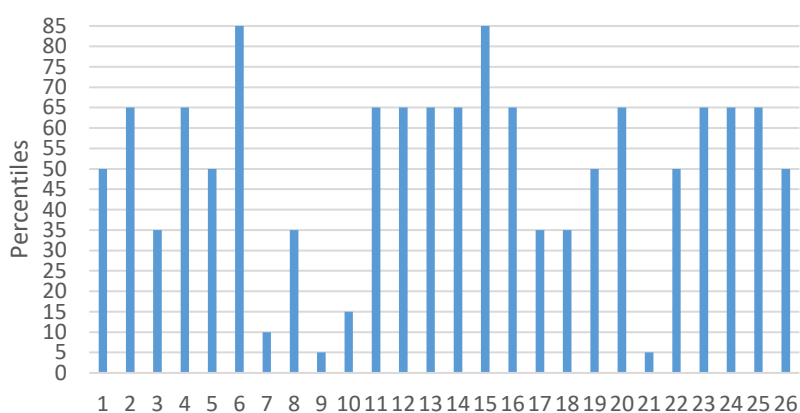


Gráfico 1. Dimensión Conductual Alumnos

Se ha comprobado gracias a la entrevista realizada que aquellos sujetos que han obtenido las puntuaciones más bajas, son aquellos que presentan peor comportamiento dentro del aula, e incluso fuera de ella. En cambio, de los dos sujetos que han obtenido puntuaciones altas, uno de ellos no concuerda con la información proporcionada por la tutora. (Fragmentos extraídos de las entrevistas, Anexos).

“Presenta muy buen comportamiento dentro del aula y ayuda mucho en casa (S6); Presenta mal comportamiento, más fuera del aula que dentro, dentro habla mucho (S15); Habla demasiado dentro del aula y puede llegar a ser muy molesto (S7); Buen comportamiento dentro del aula, cambia completamente en casa donde presenta mal comportamiento (S9); Presenta mal comportamiento dentro del aula (...) muestra problemas de control de la ira (S10); Tiene un comportamiento disruptivo y un carácter muy conflictivo (S21)”.

El gráfico siguiente (**Gráfico 2**) pertenece a la dimensión intelectual, es decir, la percepción que tiene cada alumno de sus competencias académicas. Destacan, principalmente, el S13 y el S22 con las puntuaciones más altas, n=60. Por debajo destacan el S5, S8, S9 con una puntuación de n=5 y el S10, S16, S24, S26 con una puntuación de n=15. En general, en esta dimensión observamos unas puntuaciones bastante bajas.

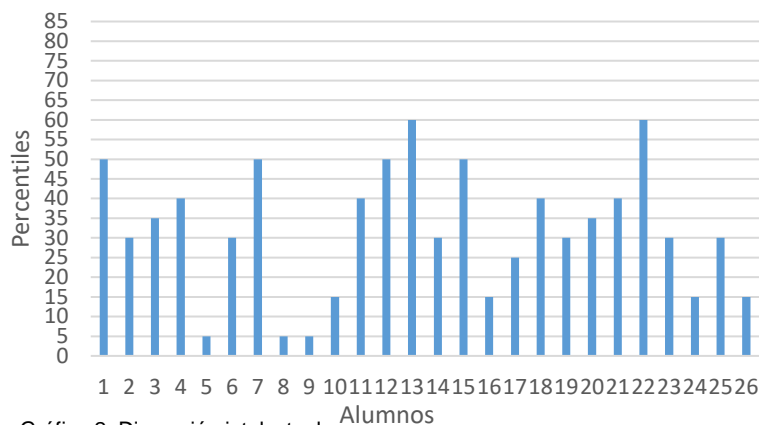


Gráfico 2. Dimensión intelectual

Podemos comprobar si estas concepciones que tiene el alumnado de sí mismo se acercan a la realidad mediante la comparación con la media de las dos primeras evaluaciones de este curso 2017/2018 (sin tener en cuenta religión, valores y educación física). El S13 y el S22, con las puntuaciones más altas, obtienen una media de 5'9 y 8'4 respectivamente, por lo que la puntuación del S13 no estaría en concordancia con los resultados. Por otro lado, los alumnos que puntúan más bajo, el S5, S8 y S9, obtienen una media de 4'9, 4'5 y 4'9 respectivamente.

El **gráfico 3** representa la dimensión del autoconcepto físico, es decir, la percepción de apariencia y competencia física que tienen de ellos mismos. En este gráfico, a diferencia del anterior observamos puntuaciones más elevadas en general. Destacan por obtener las puntuaciones máximas, n=90, los sujetos S1, S2, S13, S15 y S22. Dignas de mención serían también las puntuaciones de los sujetos S7, S12 y S25 con n=70. Y, por otra parte, con puntuaciones bajas encontramos los sujetos S3, S9, S20 y S21 con n=35. Encontramos dos puntuaciones muy preocupantes del S5 con n=5 y el S8 con n=15.

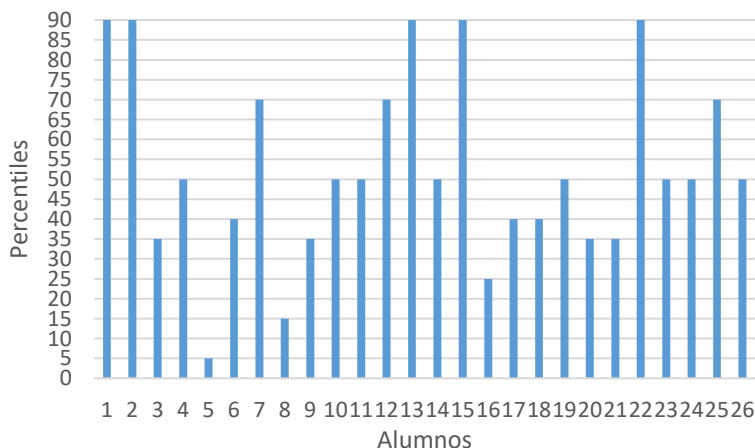


Gráfico 3. Dimensión física

El **gráfico 4**, perteneciente a la dimensión de falta de ansiedad, es decir, a la percepción que tienen de la ausencia de problemas emocionales, posee también valores y puntuaciones significativas, correspondiendo aquellas más altas a la ausencia de ansiedad y aquellas más bajas a la presencia de ansiedad. Destaca principalmente, a simple vista, el S19 con la puntuación más alta $n=80$; los sujetos S2 y S17 con $n=70$, una puntuación también bastante elevada. En las puntuaciones más bajas destacan los sujetos S1, S10, S11, S13, S14, S15, S16, S22, S25 y S26 con una puntuación de $n=25$; S8 y S23 con $n=20$ y S7, S9, S18, S21 con $n=10$.

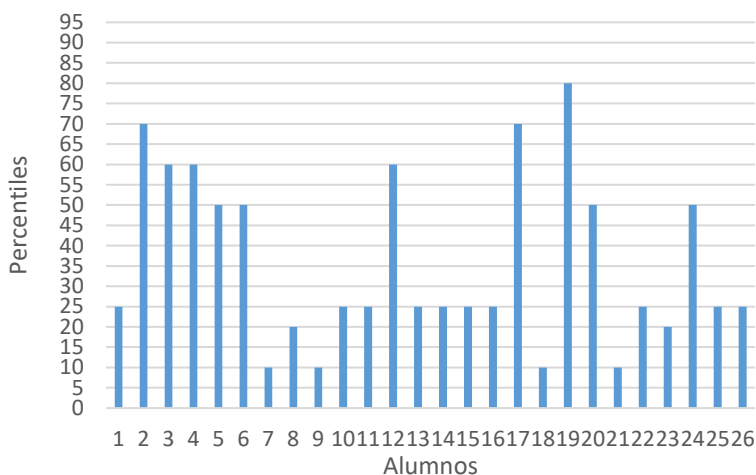


Gráfico 4. Falta de ansiedad

La dimensión siguiente, la popularidad o autoconcepto social, se ve representada en el **gráfico 5**. Esta dimensión analiza la percepción que tienen del éxito en las relaciones con otros. A simple vista en este gráfico observamos, en general, puntuaciones bastante elevadas. Destacan principalmente, por obtener la máxima puntuación, $n=75$, los sujetos S1, S2, S3, S4, S12, S13, S19, S20, S22, S23. Con una puntuación también elevada encontraríamos los sujetos S5, S11 y S14 con $n=50$. Con las puntuaciones más bajas destacan los sujetos S8 y S25 con $n=15$; S9 con $n=10$; S6 y S21 con $n=5$. Estas puntuaciones tan bajas podrían indicar graves problemas de socialización.

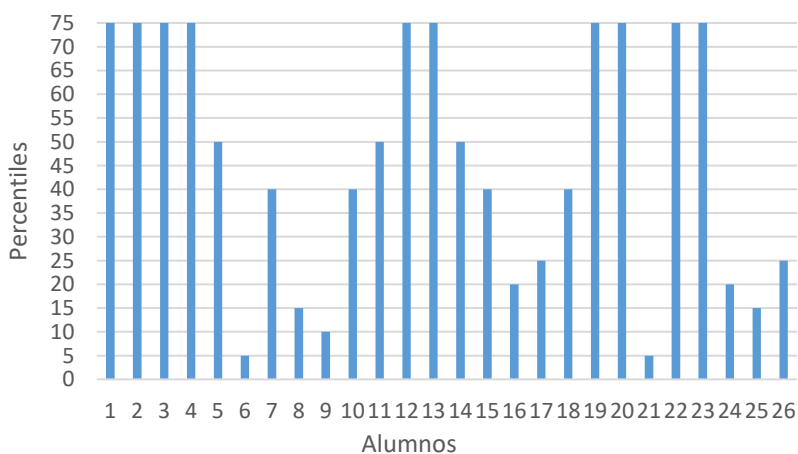


Gráfico 5. Autoconcepto social.

La última dimensión específica, perteneciente a la felicidad-satisfacción, está representada en el **gráfico 6**. Esta dimensión valora el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales. Al igual que en el gráfico anterior, a simple vista llaman la atención las puntuaciones elevadas. Destacan los sujetos S1, S4, S5, S11, S12, S13, S15, S19, S20 y S23 que obtienen la puntuación más elevada, n=70. En cuanto a las puntuaciones más bajas, que podrían indicar poca satisfacción general y felicidad, encontramos el S16, S17, S18 y S25 con una puntuación de n=25; y el S6, S7, S8, S9, S10, S21 y S24 con n=10.

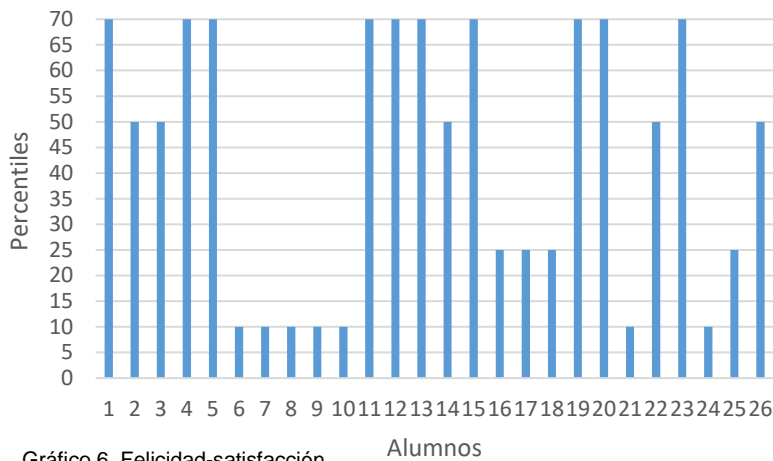


Gráfico 6. Felicidad-satisfacción

Y, finalmente, en el **gráfico 7** observamos las puntuaciones del autoconcepto global, que correspondería a la percepción que tiene cada alumno de sí mismo. Comentaremos sobre todo las puntuaciones más significativas. Destaca por obtener la puntuación más elevada, n=80, el S12. Por debajo de él, pero también con puntuaciones significativas encontramos el S1, S2, S4, S13, S15, S19 y S22 con n=70. En cuanto a las puntuaciones más bajas encontramos el S10, S16 y el S24 con n=25; el S5 con n= 15; el S8 con n=10 y con las dos puntuaciones más bajas el S9 y S21 con n=5. Estas puntuaciones podrían indicar graves problemas de autoestima.

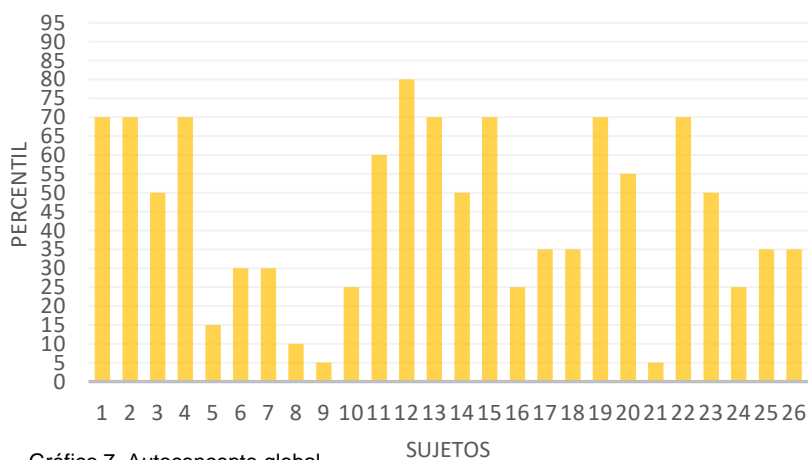


Gráfico 7. Autoconcepto global.

Tras comparar los resultados del cuestionario con la entrevista a la tutora y las calificaciones podemos ver como en el 73,08% del alumnado se observan relaciones significativas entre el autoconcepto y el rendimiento académico, mientras que en un 26,02% no se pueden constatar estas relaciones (**Gráfico 8**).

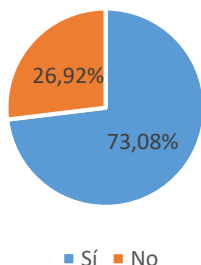


Gráfico 8. Autoconcepto y rendimiento académico

5.2. Hipótesis 2. La diferencia de sexo influye en el autoconcepto global.

Una vez obtenidos los resultados del autoconcepto global, separamos los sujetos por sexo y obtenemos la media de sus puntuaciones. El resultado se ve representado en el siguiente gráfico (**Gráfico 9**).

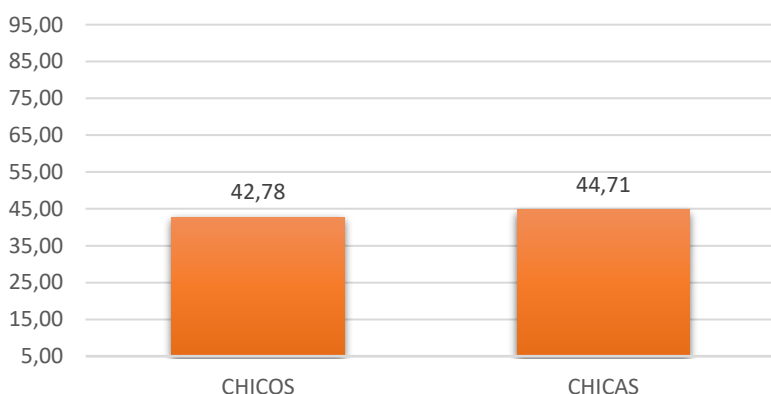


Gráfico 9. Autoconcepto global por sexos.

Los chicos obtienen una puntuación media de $n = 42,78$ mientras que las chicas obtienen una de $n = 44,71$.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.

Una vez obtenidos, analizados y interpretados todos los resultados, comparándolos con la entrevista a la tutora, las calificaciones obtenidas y mi experiencia dentro del aula, podemos llegar a una conclusión que nos ayude a aceptar o rechazar las hipótesis previamente planteadas.

Por lo que concierne a la primera hipótesis en la que se relacionaba significativamente el nivel de autoconcepto global con el rendimiento académico general podemos constatar, observando el

gráfico 8, que en un 73,08% del alumnado se encuentra una relación entre ambos, mientras que en un 26,02% no se observa esta relación. Conocidos estos resultados podemos aceptar esta primera hipótesis. Estos concuerdan con los estudios que realizaron Alexander (1997) y Castor (1997) en los que obtuvieron indicios de un alto grado de asociación positiva y significativa entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico. También se pueden comparar con los obtenidos por Gallardo López, B., Garfella Esteban, P. R., Sánchez Peris, F. y, Serra Carbonell, B. (2009), que a partir de una muestra de 1298 sujetos constataron una relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

Durante el análisis y interpretación de los resultados, hemos observado casos que serían dignos de mención por las características que presentan. Sobre todo encontramos más casos excepcionales en aquellos sujetos que presentan puntuaciones bajas. A continuación nombraré algunos de los casos, usando fragmentos de la entrevista a la tutora que aparecen entre “”.

El S4 obtiene una puntuación alta en autoconcepto global ($n=70$) pero, “no rinde dentro del aula y en casa se lo permiten (...) Su familia no está pendiente de ella, ¡hace lo que quiere”. Otro caso sería el del S6, que obtiene una puntuación bastante baja ($n=30$) pero presenta un alto rendimiento tanto dentro como fuera del aula. En palabras de la tutora “buen rendimiento, se esfuerza (...) pero las notas no reflejan su alto rendimiento. La situación y ambiente familiar le dificulta la concentración”. Podemos deducir que este ambiente familiar, junto a las bajas puntuaciones en felicidad, popularidad y autoconcepto intelectual, son las causas de esta puntuación global tan baja. Aun así vemos como se esfuerza y trabaja por mejorar cada día a pesar de las dificultades.

Un caso excepcional sería el del S15 que presentan un alto autoconcepto global ($n=70$) pero un mal rendimiento y comportamiento dentro del aula. “Alumna con necesidad de refuerzo, mal rendimiento y malas notas. También mal comportamiento”. En este caso, hay varias posibilidades: una de ellas puede ser que haya falseado los resultados del test para crear una buena impresión o que sea el resultado real y en este caso no haya relación entre autoconcepto y rendimiento.

Y por último, los resultados del S18 son interesantes ya que se trata de un alumno con un alto rendimiento, buen comportamiento y alto nivel de maduración pero presenta unas puntuaciones bajas en autoconcepto global ($n=35$). En general obtiene puntuaciones medias/bajas en todas las dimensiones, pero dos bastante importantes en las que este sujeto puntúa bajo, son aquellas referentes a la felicidad y a la falta de ansiedad, lo que indicaría altos niveles de ansiedad y poca felicidad que pueden resultar en poca autoestima y autovaloración.

En cuanto a la segunda hipótesis, que relacionaba el sexo de los sujetos con el nivel de autoconcepto global, no se han encontrado indicios de una relación significativa entre ambos, por lo que quedaría rechazada. Estos resultados concuerdan con varios estudios realizados recientemente como el de (Gorostegui, M.E. 2002), en el que los resultados indicaron que las puntuaciones de niños y niñas participantes, eran prácticamente iguales, con una ligera superioridad

de las niñas en varias de las dimensiones evaluadas. El instrumento utilizado para evaluar, fue el test de Piers-Harris, el mismo utilizado en este estudio. Estos hechos podrían estar causados por los recientes cambios que la sociedad está experimentando, dejando atrás los antiguos roles de género y estereotipos.

A la hora de realizar este estudio me he encontrado con una serie de limitaciones. En primer lugar, al tener que pasar los cuestionarios en horas lectivas, y, además, dividido en tres partes para facilitar su realización, tuve que buscar varias horas en las que los alumnos estuviesen en el aula conmigo para poder realizarlo sin molestar a los demás profesores. En segundo lugar, al ser alumnos de 6º de primaria aun presentan problemas en la comprensión de cierto vocabulario, por lo que tuve que dar varias veces explicaciones y feedback; y también los presentan a la hora de realizar una introspección y contestar sincera y seriamente a las afirmaciones dicotómicas. Y, por último, una limitación importante ha sido la extensión del trabajo, ya que considero que con más extensión hubiese podido analizar todo con más profundidad e incluir más información teórica.

Para finalizar, tras observar la importancia y la relación que el autoconcepto presenta en todas las dimensiones y aspectos de la personalidad humana, tal y como dice Viloria (2005), en la escuela se debería plantear enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de factores de riesgo o, al menos, que palien sus efectos negativos. Estas estrategias y habilidades actuarán como un escudo defensivo ante situaciones de inestabilidad y de riesgo.

Aunque no solo son los alumnos los que necesitan formarse emocionalmente y obtener estas estrategias, sino que los docentes también deberían prestar atención y valorar el nivel de autoconcepto que poseen. Es por ello que se debe ofrecer al profesorado orientaciones metodológicas para trabajarlos a lo largo de todo el proceso educativo, de modo que este tipo de intervención psicoeducativa pueda servir de camino para mejorar el rendimiento académico (Castejón, Navas y Sampascual, 1996; González, 1999). Reasoner (1982), por ejemplo, señala que los profesores con una buena autoestima dan más seguridad a los niños, están más satisfechos con su rendimiento escolar y desarrollan un clima emocional más positivo. Los profesores con baja autoestima tienden a tener miedo de perder autoridad, por lo tanto, usan una disciplina mucho más represiva.

7. BIBLIOGRAFÍA.

Aguilar Prieto, B. D. R., Navarro Domínguez, A. M., Rodríguez Jara, R., & Trillo Fernández, V. D. L. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico: una revisión teórica.

Alcántara, J. (2001). Educar la autoestima. Ceac.

Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21(1), 7-43.

- Constantino, J. P., & Mayaute, L. M. E. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. Cuadernos de Psicopedagogía, 6(10), 00-00.
- Eснаоla, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. Revista de psicodidáctica, 13(1).
- Hernández, J. A., & Padrón, R. A. (2004). La autoestima en la educación.
- Grandmontagne, A. G., de Azúa García, S. R., & Fernández, A. R. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. Apuntes. Educación física y deportes, 3(77), 18-24
- González Fernández, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. Revista de psicodidáctica, 10(1).
- González Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Glez Pumariega, S., & García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Psicothema, 9(2).
- Goñi Palacios, E., & Fernández Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. Revista de Psicodidáctica, 12(2).
- Gorostegui, M. E., & Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: Un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (EGB)(1992-2003). Psykhe (Santiago), 14(1), 151-163.
- Jiménez, Á. P., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, 35(3), 331-346.
- Navarro, E., Tomás, J. M., & Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. Boletín de psicología, 88, 7-25.
- Peralta Sánchez, F. J., & Sánchez Roda, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. Electronic journal of research in educational psychology, 1(1).
- Viloria, A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista universitaria de investigación, 4(2).
- Zabala, A. F., & Palacios, E. G. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 13-22.

8. ANEXOS.

1. TEST AUTOCONCEPTO PIERS HARRIS.

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS HARRIS)

(Para alumnos/as de 7 a 12 años)

- **OBJETIVO**

Obtener información sobre la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo/a (autoconcepto global) y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según las siguientes dimensiones:

- Autoconcepto conductual: Percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones.
- Autoconcepto intelectual: Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas.
- Autoconcepto físico: Percepción de apariencia y competencia física.
- Falta de ansiedad: Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional.
- Autoconcepto social o popularidad: Percepción del éxito en las relaciones con los otros.
- Felicidad-satisfacción: Valora la autoestima: grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

- **APLICACIÓN**

Esta escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide al alumno/a que decida SI coinciden o NO con lo que piensa, tachando una de las dos respuestas.

Al aplicar la prueba conviene crear un clima de confianza o hacer referencia al carácter confidencial de las respuestas, aclarando que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que lo importante es la opinión sincera de cada uno/a.

Cada alumno/a ha de contestar según cree que es en realidad, y no según le gustaría ser o piensa que debería ser.

No hay que dejar ninguna pregunta sin responder. Si en algún caso dudan entre el sí y el no, hay que contestar pensando en cómo son la mayoría de las veces.

La persona que aplique la prueba debe leer dos veces en voz alta y clara cada ítem, a un ritmo adecuado de forma que pueda ser seguido por, todos los alumno/as y que no resulte tan lento para permitir dar las respuestas "socialmente deseables".

- **CORRECCIÓN**

Se aplica la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 ítems, el 7 y el 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez.

La puntuación obtenida de cada dimensión se traslada a la puntuación percentil, según los baremos de cada nivel, y todo ello se refleja en la hoja individual de resultados.

La suma de las puntuaciones de todos los factores nos permite hallar el Autoconcepto global. En la hoja de resultados hay también un apartado donde el tutor/a puede indicar si los resultados se ajustan a la observación diaria.

DIMENSIONES

DIMENSIÓN	SÍMBOLO
Autoconcepto conductual	③
Autoconcepto intelectual	⑩
Autoconcepto físico	⑤
Falta de ansiedad	③
Popularidad	⑩
Felicidad-Satisfacción	⑤

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: CURSO: FECHA:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO

46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LLORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE:CURSO: FECHA:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ		10
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	5	
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS		10
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES		5
5	SOY LISTO/A	10	
6	SOY TÍMIDO/A		3
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR		3
8	MI CARA ME DISGUSTA		5
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	10	
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN		3
11	CAIGO MAL EN CLASE		10
12	ME PORTO MAL EN CLASE	10	
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA		3
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA		3
15	SOY FUERTE	5	
16	TENGO BUENAS IDEAS	10	
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	10	
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA		3
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	5	
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER		3
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	10	
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS		3
23	DIBUJO BIEN	10	
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	10	
25	ME PORTO MAL EN CASA		3
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO		10
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	10	
28	SOY NERVIOSO/A		3
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	5	
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	10	
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES		3
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS		3
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	10	
34	ME METO EN LIOS A MENUDO		3
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	3	
36	TENGO SUERTE	5	
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS		3
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO		5
39	ME GUSTA SER COMO SOY	5	
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A		10
41	TENGO EL PELO BONITO	5	
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	10	
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY		5
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	3	
45	ODIO EL COLEGIO		3

46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR		10
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE		5
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS		3
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	10	
50	SOY DESGRACIADO/A		5
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	10	
52	SOY ALEGRE	5	
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS		10
54	SOY GUAPO/A	5	
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	3	
56	ME PELEO MUCHO		3
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	10	
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ		10
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO		5
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	5	
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL		3
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ		10
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	5	
64	SOY PATOSO/A		5
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO		5
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO		10
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	3	
68	ME ENFADO FÁCILMENTE		3
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	10	
70	LEO BIEN	10	
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO		10
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	3	
73	TENGO UN BUEN TIPO	5	
74	SUELO TENER MIEDO		3
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS		3
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	3	
77	SOY UNA PERSONA RARA		10
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS		3
79	LLORO FÁCILMENTE		3
80	SOY UNA BUENA PERSONA	3	

ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE PIERS-HARRIS - BAREMOS PARA PRIMARIA

CONDUCTUAL

	NIVEL	2º-3º	NIVEL	4º-5º
	P.D.	P.C.	P.D.	P.C.
	9	5	9.8	5
	12	15	11	10
	13	25	12	15
	14	35	13	20
	15	50	14	30
	16	60	15	35
	17	70	16	50
	18	90	17	65
			18	85

INTELLECTUAL

	8	5	6	5
	10	10	8	10
	11	15	9	15
	12	20	10	25
	13	25	11	30
	14	35	12	35
	15	50	13	40
	16	65	14	50
	17	75	15	60
	18	95	16	70
			17	85
			18	95

FÍSICO

	4	5	4	5
	6	10	5	10
	8	20	6	15
	9	25	7	25
	10	40	8	35
	11	50	9	40
	12	75	10	50
			11	70
			12	90

NO ANSIEDAD

	5	5	3	5
	6	10	4	10
	7	15	5	20
	8	25	6	25
	9	35	7	50
	10	50	8	60
	11	70	9	70
	12	90	10	80
			11	95

POPULARIDAD

	NIVEL	2º-3º	NIVEL	4º-5º
	P.D.	P.C.	P.D.	P.C.
	5	5	4	5
	6	10	6	10
	7	15	7	15
	8	25	8	20
	9	35	9	25
	10	50	10	40
	11	70	11	50
	12	90	12	75
				99

FELICIDAD - SATISFACCIÓN

	4	5	5	5
	6	25	6	10
	7	40	7	25
	8	50	8	50
	9	70	9	70
			9	75
			9	99

AUTOCONCEPTO GLOBAL

	41	5	42	5
	49	10	45	10
	52	15	49	15
	54	20	52	20
	57	25	54.5	25
	59	30	57	30
	60	35	59	35
	61	40	60	40
	63	45	62	45
	64	50	64	50
	66	55	65	55
	67	60	66	60
	68	65	67	65
	70	70	69	70
	71	75	70	75
	72	80	71	80
	74	85	72	85
	75	90	73.4	90
	76	95	75	95
	77	97	76	97
	77.5	99	78.9	99

HOJA DE RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: CURSO: FECHA:

P.D. Puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección).

P.C. Puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente: la Puntuación centil 35 indicaría que el alum/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima).

DIMENSIONES	P.D.	P.C.
Conductual		
Intelectual		
Físico		
Ansiedad		
Popularidad		
Felicidad-Satisfacción		
Autoconcepto global		

Observaciones:

DIMENSIÓN	SÍMBOLO
Autoconcepto conductual	③
Autoconcepto intelectual	⑩
Autoconcepto físico	⑤
Falta de ansiedad	③
Popularidad	⑩
Felicidad-Satisfacción	⑤

2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

Sujeto 1: No rinde todo lo que podría rendir, en cambio, las notas se ajustan a su rendimiento. Buen comportamiento dentro del aula.

Sujeto 2: Ha bajado el rendimiento a lo largo del curso, cosa que ha perjudicado sus notas. En algunas asignaturas presenta mal comportamiento e incluso desafía al profesor y menosprecia las reprimendas.

Sujeto 3: Buen rendimiento que se ajusta a las notas. Buen comportamiento en general dentro del aula.

Sujeto 4: No rinde en clase y en casa se lo permiten. Está consentida. Está en las nubes. Buen comportamiento dentro del aula, pero completamente diferente fuera de ella, donde cambia. La familia no está pendiente de ella y, por tanto, fuera de clase hace lo que quiere y cuando quiere.

Sujeto 5: Va a refuerzo de matemáticas y valenciano y además debería repetir. Rinde poco, menos en matemáticas que se esfuerza y le va bien. Buen comportamiento dentro del aula si se encuentra separada de su mejor amiga, juntas no podrían estar.

Sujeto 6: Muy buen rendimiento, se esfuerza y trabaja, pero las notas no reflejan su rendimiento. El numeroso ambiente familiar le dificulta la concentración. Muy buen comportamiento dentro del aula i proporciona mucha ayuda en casa.

Sujeto 7: Buen rendimiento, más de lo que parece. Mucha atención en casa. Habla demasiado en clase y puede llegar a molestar tanto al profesor como al desarrollo de la sesión. Pero no presenta un mal comportamiento o un comportamiento disruptivo.

Sujeto 8: Repite curso el año que viene. Rendimiento medio, intenta hacer, pero su nivel intelectual no le permite alcanzar los objetivos. Buen comportamiento en general dentro del aula, pero en ocasiones habla demasiado con los compañeros de sus lados, lo que le causa distracciones.

Sujeto 9: Repetidora. Está en su mundo y tiene un ambiente familiar inestable, lo que condiciona su rendimiento dentro del aula y el equilibrio de notas. Buen comportamiento en clase, no habla nunca y raramente levanta la vista de la mesa. Cambia completamente fuera del aula, donde presenta mal comportamiento incluyendo graves mentiras a sus padres.

Sujeto 10: Muy inteligente pero no tiene un hábito de estudio y no trabaja bastante en clase. No trae materiales ni se preocupa. Presenta muchas veces un mal comportamiento dentro del aula, no tiene

control, presentando incluso estallidos de ira que hacen que golpee objetos o incluso compañeros, además de un mal vocabulario.

Sujeto 11: Buen rendimiento, más en clase que fuera, pero este no se ajusta a sus notas. Muy buen comportamiento dentro del aula.

Sujeto 12: Buen rendimiento que se refleja en buenas notas. Muy buen comportamiento dentro del aula, es una alumna ejemplar.

Sujeto 13: Si hablase menos en clase, rendiría más. Notas bajas. Mucha preocupación por el estudio por parte de su madre y hermana. Por parte de ella preocupación excesiva. Un caso parecido al del sujeto 7.

Sujeto 14: Buen rendimiento en clase y en casa. Buenas notas. Trabaja mucho pero muy lentamente. Presenta buen comportamiento.

Sujeto 15: Alumna con necesidad de refuerzo, mal rendimiento y malas notas. También mal comportamiento, más fuera del aula que dentro. Dentro, si se encuentra separada de su mejor amiga, no presenta tan mal comportamiento, aunque aun así habla y molesta a cualquiera que tenga a su alrededor. Fuera del aula insulta, tanto a profesores como a compañeros.

Sujeto 16: Esta distraído por otras motivaciones, como los videojuegos, y deja de lado sus responsabilidades académicas lo que repercute en mal comportamiento y notas bajas. En general, mal comportamiento dentro del aula, habla mucho con los compañeros de alrededor, molesta con las piernas a su compañera que se sienta delante e interrumpe en muchas ocasiones a la profesora. No está integrado en el grupo debido a su comportamiento y actitud.

Sujeto 17: Podría rendir mucho más de lo que rinde, está demasiado centrada en otras cosas. Habla demasiado en clase y muchas veces aporta comentarios que no son pertinentes sin pedir permiso.

Sujeto 18: Buen rendimiento, buena maduración y buenas notas. Buen comportamiento en general dentro del aula. Sufre las constantes molestias del compañero que se sienta detrás.

Sujeto 19: Si los pares están atentos funciona bien y saca buenas notas. No es constante y se aplica al final del curso en vez de al largo del año. En general buen comportamiento, se distrae fácilmente hablando con los compañeros de alrededor. Problemas familiares fuera del aula.

Sujeto 20: Tiene ayudas fuera de clase, los padres están muy implicados. Mejoraría su rendimiento si no hablase tanto. Buen comportamiento que mejoraría también si se encontrara sentada en otro lado.

Sujeto 21: Mucha capacidad, pero poca implicación y poco rendimiento. Carácter muy conflictivo. Mal comportamiento dentro y fuera del aula. Tiene un comportamiento disruptivo y muy conflictivo. Grita e insulta a clase y molesta a su compañero sentado delante. Fuera del aula tiene muchos problemas familiares, básicamente se cría solo.

Sujeto 22: Buen rendimiento y buenas notas. Muy buen comportamiento dentro del aula.

Sujeto 23: Buen rendimiento y mucha voluntad, pero poca capacidad. Buen comportamiento dentro del aula, pero fuera parece presentar un carácter fuerte.

Sujeto 24: Repetidora. Nivel intelectual bajo y ayuda fuera de casa. Centrada en temas propios de la adolescencia. En general buen comportamiento dentro del aula, quitando algunas ocasiones en las que habla y se distrae. Fuera del aula mal comportamiento.

Sujeto 25: Repetidora. Ley del mínimo esfuerzo. Mal rendimiento desde hace años y malas notas. Ha mejorado notablemente su comportamiento dentro del aula. Fuera del aula presenta muchos problemas familiares.

Sujeto 26: Mal rendimiento en el aula que se refleja en malas notas. Poca preocupación por el estudio. En general tiene un buen comportamiento dentro del aula al encontrarse sentado al final y no dispone de muchos compañeros con quien hablar. Siempre que puede intenta cambiarse de lugar para estar con alguno de sus amigos. Actitud prepotente fuera del aula que le causa conflictos generales.